

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2021-199-81-90>

*Е. А. Мелёхина*

## ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ CLIL В ВУЗЕ: ЦЕЛИ, СОДЕРЖАНИЕ, МЕТОДОЛОГИЯ

*Предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning) внедряется в вузовские программы как ответ на потребность рынка в специалистах со знанием иностранного языка, готовых к эффективной коммуникации в интернациональной профессиональной или академической среде. Преподавание специальной дисциплины на иностранном языке по методике CLIL имеет ряд особенностей, одной из которых является повышенная когнитивная нагрузка обучающихся. Приемы ее снятия, а также требования к деятельности преподавателя в контексте предметно-языкового интегрированного обучения обсуждаются в данной статье.*

**Ключевые слова:** предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, когнитивная нагрузка, методика обучения, содержание предмета, иностранный язык, оценивание.

*E. Melekhina*

## CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN UNIVERSITY EDUCATION: GOALS, CONTENT, METHODOLOGY

*Content and Language Integrated Learning is being introduced into university curricula in response to the demands of the labor market for qualified specialists able to effectively communicate in international professional or academic environment. CLIL methodology of teaching specialized subjects in a foreign language has a number of specific features, including high cognitive load that learners experience. The article discusses scaffolding pedagogy and requirements for CLIL teachers.*

**Keywords:** Content and Language Integrated Learning, CLIL, cognitive load, methodology, content, foreign language, assessment.

Наличие образовательных программ на иностранных языках (ИЯ) становится одним из конкурентных преимуществ российских университетов в борьбе за лидирующие позиции в мировых рейтингах. Эти программы ориентированы на глобальные образовательные и исследовательские фронтиры и нацелены на подготовку специалистов, способных работать как в международных научных коллективах, так и в профессиональных сообществах. Обучение в таких программах ведется на одном из международных языков, чаще всего английском, и преподаватели, ведущие занятия, должны обладать компетенциями в области не только преподаваемой дисциплины, иностранного языка, но и методики предметно-языкового интегрирован-

ного обучения, известной как CBI — Content Based Instruction или CLIL — Content and Language Integrating Learning, что, в свою очередь, актуализирует необходимость изучения базовых принципов данной методики для эффективного применения в вузовских программах.

Целью написания данной статьи является анализ современных исследований, проведенных в области содержания, целей и методологии предметно-языкового интегрированного обучения.

Интеграционные процессы в Европе в 90-х годах XX века, направленные на построение общего рынка и снятие ограничений для передвижения капитала, товаров, людей и услуг, актуализировали проблему мульти-

лингвального обучения не только на уровне реализации профессиональных целей, но и на уровне социального взаимодействия, участия в политической жизни. В школах стало внедряться билингвальное обучение: некоторые предметы, такие как математика, география, история и другие, начинают преподавать на иностранном языке, чаще всего на официальном языке Евросоюза — английском. Распространение билингвальных образовательных программ способствовало росту интереса исследователей к развитию теории и практики предметно-языкового интегрированного обучения.

В теории обучения иностранным языкам термин CLIL, предложенный Д. Маршем (D. Marsh) в середине 90-х годов прошлого века, относится к методике обучения двум предметам, один из которых — иностранный язык — служит средством обучения второму предмету [13]. Эта методика позволяет сформировать у обучающихся лингвистические и коммуникативные компетенции на неродном языке с тем же содержанием (контентом) и в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие знаний и умений на родном языке. Именно содержание, согласно Л. П. Халяпиной, определяет «предмет освоения, цели, задачи и тематику, т. е. совокупность теоретических знаний и навыков, которые позволяют реализовывать верные профессиональные мнения, высказывания в рамках изучаемого круга проблем» [2, с. 151].

В широком смысле целью предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) является приобретение знаний и совершенствование умений по конкретному предмету, при этом языковые знания и умения совершенствуются в процессе овладения этим предметом. Более конкретно цели CLIL представила Д. Койл через четыре компонента (так называемые ‘four Cs’):

- **коммуникация (communication):** совершенствование уровня владения изучаемым иностранным языком; коммуникативные умения развиваются на

любой дисциплине, изучаемой в контексте предметно-языкового интегрированного обучения, и в то же время развиваются отдельные виды речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо);

- **содержание предмета (content):** изучение предмета, применение новых знаний и развитие умений через выполнение практических заданий;
- **культура (culture):** расширение знаний и понимание взаимодействующих культур;
- **познание (cognition):** развитие мышления; содержание предмета, развитие языковых умений и навыков согласуется с уже имеющимися знаниями, опытом и потребностями студентов; студенты анализируют свою учебную деятельность, синтезируют новые знания на основе полученных при изучении различных предметов и применяют их на практике [7].

Исследователи, занимающиеся вопросами предметно-языкового интегрированного обучения, выделяют его следующие ключевые характеристики:

**многоплановость фокуса обучения:**

- закрепление языковых умений и навыков на занятиях по изучению предмета;
- изучение содержания предмета на иностранном языке через интеграцию нескольких предметов;
- организация обучения через межкультурные проекты с рефлексией на процесс учения;

**стимулирующая образовательная среда:**

- использование повторяющихся видов деятельности и дискурса на занятиях;
- использование иностранного языка для изучения предмета на протяжении всего занятия;
- содействие обучающимся в приобретении уверенности в своих силах при овладении иностранным языком и предметом;

- удобное оборудование аудитории, позволяющее обучающимся работать в малых группах;
- доступность ресурсов;
- повышение уровня языковой компетенции обучающихся;

**учет интересов и потребностей обучающихся:**

- предоставление обучающимся возможности обращаться за помощью в случае возникновения языковых проблем;
- максимальный учет интересов обучающихся;
- постоянный учет учебного и жизненного опыта обучающихся;
- возможность общения с представителями других культур, изучающих такой же предмет на таком же иностранном языке;
- использование актуальных материалов из СМИ и других источников;

**активное учение:**

- на занятии обучающиеся говорят больше, чем преподаватель;
- обучающиеся участвуют в целеполагании;
- обучающиеся участвуют в оценке своих учебных достижений;
- предпочтение отдается работе в парах и малых группах;
- обсуждение с обучающимися языковых средств выражения понятий изучаемого предмета;
- преподаватели выступают в роли фасилитаторов;

**развивающее обучение:**

- опора на существующие знания, умения, опыт и интересы обучающихся;
- подача новой информации в форме, удобной для восприятия обучающихся;
- учет различных учебных стратегий;
- создание условий для творческого и критического мышления;
- побуждение студентов к выходу из зоны комфорта и движению к новым результатам;

**сотрудничество:**

- совместное планирование курсов и разработка занятий преподавателями специальных и языковых дисциплин;
- сотрудничество со стейкхолдерами [12, с. 29–30].

Для успешной реализации предметно-языкового интегрированного обучения преподаватели, по мнению Д. Марша, А. Малтърса и А. Хартиала, должны обладать следующими компетенциями:

**языковая подготовка:**

- уровень языковой подготовки, достаточный для организации обучения специальному предмету на ИЯ;
- знание основ и иноязычной терминологии преподаваемого предмета;

**теоретические знания:**

- понимание сходства и различия между изучением иностранного языка и овладением иностранным языком;

**методика обучения:**

- умение определять языковые проблемы обучающихся;
- умение использовать коммуникативные и интерактивные задания, способствующие лучшему пониманию предмета, изучаемого на иностранном языке;
- умение применять стратегии исправления ошибок, стимулирующие к правильному употреблению иностранного языка в речи;
- умение использовать такие виды деятельности на занятии, которые способствуют как изучению предмета, так и развитию языковых умений;

**среда обучения:**

- умение работать с представителями разных культур и разного уровня языковой подготовки;

**разработка методических материалов:**

- умение адаптировать материалы к использованию в учебном процессе;
- умение подбирать дополнительные материалы по конкретной теме;

*оценивание:*

- умение создавать и применять инструменты оценки с учетом прогресса в освоении предмета и применении иностранного языка [14].

К. Келли делает согласующееся с вышесказанным предположение, что идеальный преподаватель CLIL должен знать и уметь следующее:

- знать преподаваемый предмет (не иностранный язык);
- обладать высоким уровнем иноязычной компетенции;
- владеть методикой CLIL;
- использовать учебные материалы, соответствующие уровню языковой подготовки обучающихся;
- умело сочетать обучение предмету и развитие языковых умений и навыков;
- уметь планировать занятия CLIL;
- определять потребности обучающихся в языковых компетенциях для овладения материалом изучаемого предмета;
- уметь самостоятельно разрабатывать задания в контексте CLIL;
- постоянно развиваться профессионально [10].

С. М. Коонан выделяет следующие характеристики преподавателей предметно-языкового интегрированного обучения:

- умение в зависимости от сложности изучаемого материала адаптировать различные методические приемы к конкретному учебному контексту;
- умение понимать разницу в языковых проблемах обучающихся и проблемах, связанных с изучением предмета, и готовность сделать увлекательным учебный процесс;
- понимание значимости восприятия содержания предмета на иностранном языке и умение подобрать стратегии для овладения предметным содержанием на иностранном языке [6].

Таким образом, преподаватели CLIL меняют методы обучения, отказываясь от традиционных лекций с передачей знаний от обучающего к обучаемым. Они используют активные проблемно-поисковые формы организации обучения, способствующие самостоятельному поиску и пониманию информации с последующей консолидацией знаний в практическом применении. Методика CLIL главным образом основывается на интерактивности и диалогичности, с помощью которых усваиваются знания предмета, развиваются предметные и когнитивные умения, связанные с его изучением. Такая интерактивная методика позволяет погружаться в изучение предмета с освоением иностранного языка.

Студенты, в свою очередь, меняют привычный стиль учения, поскольку в результате предметно-языкового интегрированного обучения они приобретают больше автономии, учатся кооперации с другими студентами, участвуют в обсуждении выбора тем и видов деятельности на занятии.

Д. Марш и М. Мартин утверждают, что CLIL больше про изучение иностранного языка, чем про обучение ИЯ [15]. Конечно, обучение ИЯ играет ключевую роль, но оно происходит в сочетании с реальным обучением специальному предмету. Содержание предмета (контент) определяет реализацию CLIL. В педагогике предметно-языковое интегрированное обучение рассматривается как междисциплинарный подход, реализующийся через различные формы обучения с постоянным акцентом на содержание предмета и развитие иноязычных компетенций, что обусловлено следующим:

- мотивация к изучению иностранного языка возрастает, поскольку он используется в качестве инструмента получения информации;
- иностранный язык используется с конкретной целью изучения предмета;
- изучение иностранного языка происходит более эффективно при условии,

что полученная с его помощью информация интересна и полезна.

Педагогический потенциал CLIL раскрывается в развитии навыков коммуникации на иностранном языке, а также в мотивации студентов к изучению предмета с помощью ИЯ. Прежде всего иностранный язык используется для обсуждения содержания изучаемого предмета с целью его более глубокого понимания. Это очень важно для развития такого вида речевой деятельности, как говорение. Студенты учатся выражать себя посредством ИЯ, тем самым приобретая беглость и грамотность речи. Более того, исследователи утверждают, что CLIL способствует изменению психологического климата в студенческой аудитории, поскольку формирует у студентов доброжелательное отношение к говорящим и культурам, которые они представляют, приводит к росту мотивации через интерес к тому, что происходит в аудитории во время занятия [16]. Студенты также понимают, что повышение уровня иноязычной коммуникативной компетенции предоставляет больше возможностей расширять и углублять знания, удовлетворяя свои познавательные интересы. Возрастание способности понять и оценить содержание предмета, конкретной темы со сложной терминологией непосредственно связано с тем, насколько хорошо студент знает иностранный язык. Вот почему выбор методов обучения зависит во многом от того, является ли преподаватель CLIL по базовому образованию лингвистом или преподавателем специальной дисциплины, не связанной с теорией и методикой обучения иностранным языкам. Преподаватели-нелингвисты должны обладать хорошо развитыми навыками педагогической рефлексии, чтобы понять, какие сложности могут испытывать студенты в восприятии материала дисциплины, изучаемой на иностранном языке, и выбрать приемы и формы обучения, способствующие не только снятию когнитивной нагрузки, но и развитию необходимых языковых умений и навыков.

Недостаточное знание методологии CLIL приводит к тому, что преподаватели неязыковых дисциплин, как правило, просто переводят на иностранный язык тот материал, который они использовали для чтения лекций на родном языке, а методы и формы работы остаются неизменными. Более того, преподаватели даже не осознают, что студенты испытывают когнитивные сложности в восприятии материала, представляемого преподавателем в виде длинной и монотонной лекции, или при выполнении сложно сформулированного задания.

О такой проблеме пишут К. Контеро и ее коллеги, проводившие исследование о методологических сложностях внедрения предметно-языкового интегрированного обучения в университете провинции Гранада в Испании, в котором приняли участие 138 преподавателей из 66 различных областей знаний. В частности, они отмечают, что в 57% из наблюдаемых занятий интерактивное взаимодействие преподавателя и студентов отсутствовало; 98% преподавателей ответили в анкете, что они на занятиях читают лекции и не предполагают, что студенты могут говорить на занятии больше, чем преподаватель; 60% преподавателей подтвердили, что дидактический материал, используемый ими на занятиях, носит исключительно информативный характер [5]. Результаты этого исследования актуализируют необходимость организации программ обучения для преподавателей вузов по методике обучения CLIL и знакомства с ключевыми положениями психологии когнитивизма и конструктивизма, лежащими в ее основе.

С позиций когнитивизма знания и умения приобретаются в процессе учения в определенной последовательности: когнитивная стадия, ассоциативная стадия и автономная стадия. На когнитивной стадии внимание обучающегося сосредоточено на получаемой информации. Это стадия использования ИЯ и предметных концепций на базовом уровне. Ассоциативная стадия отличается большей уверенностью обучающегося в сво-

их действиях, формированием определенного алгоритма действий, вниманием к совершаемым ошибкам и их исправлению. Автономная стадия предполагает деятельность обучающегося по решению учебных задач, доведенную до автоматизма. Вот почему преподаватель всегда должен быть уверен, что студенты понимают как основные понятия, изучаемые на занятии, так и задачи, которые перед ними стоят, и что при соответствующей помощи со стороны преподавателя студенты с разным уровнем языковой подготовки могут преуспеть в освоении основного предмета в контекстном обучении.

Что касается конструктивизма, то его основная идея, выдвинутая Ж. Пиаже применительно к учению, заключается в том, что знания нельзя передать от человека к человеку в готовом виде: понятия конструируются в голове каждого в виде конструкта, адаптируя его к окружающему миру. Адаптация происходит посредством двух действий: ассимиляции — приспособления получаемой информации к своим конструктам — и аккомодации — изменения своих конструктов вследствие приобретаемой информации. Очень важно, чтобы ассимиляция и адаптация находились в равновесии, то есть существовал баланс между тем, что уже известно, и тем, что изучается в текущий момент.

Идеи Ж. Пиаже в контексте обучения иностранному языку, по мнению М. Вильямс и Р. Бёрден, помогают преподавателю рассматривать обучающегося как личность, активно участвующую в конструировании смысла; понимать взаимосвязь развития языковых умений с развитием мыслительных умений; соотносить сложность задания с уровнем языковой компетенции обучающегося [18].

Роль иностранного языка в предметно-языковом интегрированном обучении принято рассматривать как триединую:

- **язык обучения** — грамматика, лексика, структуры и функции;

- **язык для учения** — помогает студентам выработать стратегии учения, развивая метакогнитивные умения;
- **язык через обучение** — приращение лингвистических знаний и развитие коммуникативных умений [8].

В предметно-языковом интегрированном обучении выбор языковых средств и функций определяется содержанием изучаемого предмета. Язык CLIL характеризуется преобладанием терминологии; используется для поиска информации, обсуждения и выполнения письменных заданий по изучаемым темам; задействует когнитивные навыки, такие как определение, оценка, обоснование, предположение, подведение итогов, иллюстрация примерами и т. д.; используется для критической оценки и классификации информации.

Грамматика не является аспектом изучения в CLIL, какой она является при изучении иностранного языка как предмета обучения. В предметно-языковом интегрированном обучении грамматика изучается в контексте реализации конкретных функций иностранного языка для академических целей, например, пассивный залог — для описания проводимого эксперимента, или прошедшее неопределенное время — для описания прошедших исторических событий. Конечно, преподаватель не может не обращать внимания на правильное использование студентами грамматики и лексики, но поскольку в CLIL язык — это средство, то преподаватели стремятся снять когнитивную нагрузку, обусловленную необходимостью общения на ИЯ, предлагая типы заданий с учетом индивидуальных учебных стилей обучающихся, выбирая графические средства презентации материала и предлагая студентам набор языковых клише для выражения своих мыслей [17].

Прием снятия когнитивной нагрузки называется «scaffolding», что в прямом смысле переводится как «подмости», «строительные леса», в применении к методике обучения CLIL можно перевести как «поддержка».

Это понятие связано с зоной ближайшего развития, описанной Л. С. Выготским [1], и принципами теории когнитивной нагрузки Ж. Пиаже, рекомендующими не перегружать оперативную память обучающихся. Преподаватель CLIL должен понимать, какие задания могут быть трудными для выполнения, и так планировать ход занятия, подачу и закрепление материала, чтобы обучающиеся смогли их выполнить и цели занятия были достигнуты.

Снижение когнитивной нагрузки может осуществляться за счет дополнительного времени, отводимого на выполнение задания, повторения материала, задействования различных каналов восприятия информации — зрения, слуха, осязания [9].

Д. Клегг описывает базовые стратегии «поддержки» на занятиях CLIL:

- **стратегии для аудирования:** знакомство с новой лексикой из текста для прослушивания; использование средств наглядности; объяснение, иллюстрация примерами, краткое изложение;
- **стратегии для говорения:** помощь студентам в формулировании вопроса; использование наводящих вопросов; подсказка в построении ответа (преподаватель может помочь начать ответ, а студент продолжит); запись на доске ключевых слов, фраз, грамматических структур; таблицы с началом предложений; использование родного языка для обсуждения с последующим пересказом на иностранном языке;
- **стратегии для чтения:** проверка понимания и пояснение ключевых слов текста перед чтением; вопросы перед чтением текста о предполагаемом содержании; использование таблицы или диаграммы для заполнения во время чтения текста;
- **стратегии для письма:** помощь со списком необходимых слов, начальными фразами предложений, шабло-

ном текста; обсуждение содержания текста перед его написанием [4].

Особое значение в предметно-языковом интегрированном обучении приобретает формирующее оценивание как инструмент текущего контроля и обратной связи, обладающий потенциалом развития учебной самостоятельности обучающихся [3]. При формулировании заданий для формирующего оценивания преподаватели CLIL активно используют прием «scaffolding», что отличается от формулировки заданий суммирующего оценивания, ориентированного на проверку конкретного результата усвоенных знаний и сформированных умений. В формирующем оценивании «scaffolding» предполагает большую языковую поддержку в виде формул, клише для письменных и устных ответов на вопросы.

По мнению А. Лин, наиболее часто при подготовке заданий для оценивания преподаватели CLIL задают себе следующие вопросы:

- 1) Что мы оцениваем прежде всего — язык или содержание?
- 2) Можем мы иногда оценить что-то одно? Если да то, что именно, когда, почему и как?
- 3) Когда оценивать?
- 4) Как оценивать? [11, с.113–114]

Ответы на эти вопросы зависят от того, какие цели должны быть достигнуты в результате прохождения курса или одного из его этапов. Если цели фиксируют достижения в изучении неязыковой дисциплины (content), то они, как правило, выражаются в терминах таксономии Б. Блума через «знание информации, концепций, теорий» на уровне знаний, их «воспроизведение» на уровне понимания и «применения на практике» на уровне применения. Соответственно, на уровне понимания (воспроизведения) от обучающихся требуется пересказать то, что они запомнили, не применяя эти знания для решения проблем. Но на более высоких уровнях — уровне применения и анализа (определения тенденций и разделения концепций на

составляющие) — обучающимся необходимы умения вычленения частей целого, выявления взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого для практического применения в решении конкретной задачи или выполнении проекта.

Что касается целей изучения иностранного языка, то в контексте предметно-языкового интегрированного обучения они описывают результаты обучения как ресурс, формируемый для более глубокого изучения дисциплины (content) на уровне лексики, на уровне функций иностранного языка для академических целей. Цели изучения языка описываются через умения в видах речевой деятельности (аудировании, чтении, говорении и письме).

Однако, как утверждает А. Лин, «несмотря на то, что язык является одним из основных семиотических ресурсов, оценивание языка и содержания в CLIL возможно при условии включения в задания для оценки мультимодальности в виде наглядности, символов, интеллект-карт и графических организаторов» [11, с. 115].

Что касается вопросов «когда оценивать?» и «как оценивать?», то проведение суммирующего оценивания, как правило, прописывается в рабочей программе в определенных сроки. А необходимость проведения формирующего оценивания определяется самим преподавателем в соответствии с конкретной учебной ситуацией. Это может быть в форме вопросов на понимание или обратной связи в начале или конце занятия, темы, модуля.

Суммирующее оценивание подразумевает индивидуальную работу, а формирующее чаще осуществляется в сотрудничестве через парную или групповую работу.

Опираясь на таксономию Б. Блума, А. Лин разработала матрицу, которой может воспользоваться преподаватель при подготовке задания для формирующего оценивания [11, с. 115]. Эта матрица комплексно учитывает языковую составляющую и предметное содержание обучения (табл. 1).

Применение данной матрицы демонстрируется на примерах заданий. Например,

Таблица 1

Матрица для подготовки задания (воспроизводится по матрице А. Лин)

Содержание	воспроизведение	применение	анализ
<b>Иностранный язык (продуктивный / перцептивный уровень)</b>			
Лексика (продуктивный / перцептивный уровень)	№ 1	№ 2	№ 3
Структура предложений (продуктивный / перцептивный уровень)	№ 4	№ 5	№ 6
Тип текста (продуктивный / перцептивный уровень)	№ 7	№ 8	№ 9



задание по типу 1 представляет собой рисунок с телом человека, на котором студенты должны написать на иностранном языке названия частей тела рядом с указывающими на них стрелками. Для выполнения задания студенты вспоминают (воспроизведение) и записывают слова (лексика), тогда как задание по типу 9 предполагает выполнение студентами лабораторного эксперимента и его описание в виде отчета. Это задание сложно как в языковом, так и в содержательном плане, и требует сформированных умений анализа проблемы и продуктивных языковых умений по созданию текста.

Таким образом, для успешного внедрения предметно-языкового интегрированного обучения в образовательные программы вузов преподавателям необходимо не только хорошо знать содержание преподаваемой дисциплины и владеть иностранным языком как

средством коммуникации на уровне, достаточном для ведения занятий. Необходимо ставить реалистичные цели, учитывающие уровень подготовленности обучающихся как по предмету, так и по иностранному языку. При отборе содержания преподавателям необходимо следовать принципам CLIL, принимая во внимание, какую когнитивную нагрузку испытывают студенты, изучая предмет средствами иностранного языка, знаний которого может не хватать для выполнения поставленной задачи. Преподаватели должны уметь определять и гибко реагировать на сложности, испытываемые студентами, предлагая соответствующие ситуации формы «поддержки» и применяя разнообразные средства обучения от графических организаторов до мультимодальных образовательных текстов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
2. *Халятина Л. П.* Междисциплинарная координация в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 149–157. <https://www.doi.org/10.15593/2224-9389/2017.2.15>
3. *Шаповалова О. Н., Ефремова Н. Ф.* Формирующее оценивание как технология развития учебной самостоятельности школьников // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 1. С. 1–8. <https://www.doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.1>
4. *Clegg J.* Planning CLIL lessons. [Online]. URL: <https://www.onestopenglish.com/clil/article-planning-clil-lessons/500472.article> (accessed 20.06.2020).
5. *Contero C., Zayas F., Tirad J. L. A.* Addressing CLIL lecturers' needs: Reflections on specific methodological training // Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras. 2018. Vol. 3. P. 121–135. <https://www.doi.org/10.30827/Digibug.54305>
6. *Coonan C. M.* Insider views of the CLIL class through teacher self-observation–introspection // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2007. Vol. 10. No. 5. P. 625–646. <https://doi.org/10.2167/beb463.0>
7. *Coyle D.* Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2007. Vol. 10. No. 5. P. 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
8. *Coyle D., Hood P., Marsh D.* CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 173 p.
9. *De Jong T.* Cognitive load theory, educational research, and instructional design: Some food for thought // Instructional Science. 2010. Vol. 38. No. 2. P. 105–134. <https://doi.org/10.1007/s11251-009-9110-0>
10. *Kelly K.* Ingredients for successful CLIL. [Online]. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/keith-kelly-ingredients-successful-clil> (accessed 20.06.2020).
11. *Lin A. M. Y.* Language across the curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts: Theory and Practice. Singapore: Springer. 2016. 256 p. <https://www.doi.org/10.1007/978-981-10-1802-2>

12. *Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J.* Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Education, 2008. 240 p.
13. *Marsh D.* Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory. 2012. [Online]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/60884824.pdf> (accessed 20.06.2020).
14. *Marsh D., Maltjers A., Hartiala A.* Profiling European CLIL Classrooms: Languages open doors. Finland: University of Jyväskylä, 2001. 253 p.
15. *Marsh D., Martín M. J. F.* Introduction: Content and Language Integrated Learning // Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2012. [Online]. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0190> (accessed 20.06.2020)
16. *Short D. J.* Expanding middle-school horizons: Integrating language, culture and social studies // TESOL Quarterly. 1994. Vol. 28. No. 3. P. 581–608. <https://doi.org/10.2307/3587309>
17. *Spratt M.* Comparing CLIL and ELT // Content and Language Integrated Learning (CLIL) in teaching English to young learners: Conference proceedings No. 11. Jagodina: City Press., 2012. P. 9–19.
18. *Williams M., Burden R. L.* Psychology for language teachers: A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 240 p.